

アクションリサーチにおける教師の思考過程に関する研究：中学校英語科教師の実践を事例として

著者	中村 駿
雑誌名	武蔵野教育學論集
号	11
ページ	53-62
発行年	2021-10-10
URL	http://id.nii.ac.jp/1419/00001600/

アクションリサーチにおける 教師の思考過程に関する研究 —中学校英語科教師の実践を事例として—

A Study of A Teacher's Thought Processes in Action Research:
The Case of a Junior High School English Teacher

中 村 駿^{*}
NAKAMURA Shun

1 問題と目的

これからの複雑化する現代社会において、教師は学び続けることが求められるとされている。Schön (1983) が専門家モデルの転換を提唱して以来、反省的実践家 (Reflective practitioner) としての教師という考え方が市民権を得るようになり、その専門性として教えることを学ぶこと (learning-to-teach)、すなわち、授業実践の中で教師自ら学ぶことが重要視されている (Kagan 1992)。Doyle (1980) が指摘したように、授業を行う教室という場は、①即時性 (出来事が即時に生じ、教師はすぐに対応が求められる)、②公共性 (教師は常にステージ上にいて、教室の出来事は他者に目撃される)、③多次元性 (多様な背景を持った子どもが存在する)、④予測不可能性 (教室の出来事を予想することは容易でない)、⑤歴史性 (学級は連続性を持つため、過去の行為がそれ以降に影響する)、⑥同時性 (様々な出来事が同時に生じる) を特徴とした、複雑な場である。そのため、教師は、教室で生じている問題を一義的に解決することはできず、目の前の子どもとのやりとりの中から授業実践を問い直すことができるかどうか問われることになる。

教師が自らの授業実践を対象として探究し、改善していくための1つの方法論として、アクションリサーチ (Action Research) が提案されている。アクションリサーチは、社会心理学者である Lewin (1946) によって考案され、現実場面の問題に関わる人間が研究に主体的に参加し、計画－実施－評価の螺旋的なサイクルを通して診断した事態を改善していく研究であるとされている (秋田 2005)。教師教育では、1970 年代より諸外国でアクションリサーチが導入され、教師自らが実践を探究することによって、現場に根ざしたパーソナルな理論を構築し (McNiff & Whitehead 2009)、自らの実践を省み、分析する習慣を発達させるための方法論として注目されている (Darling-Hammond & Snowden 2009)。

しかしながら、アクションリサーチのリサーチ (Research) という言葉から、教師にとって実

* 武蔵野大学教育学部

施が難しいように捉えられることも多く、アクションリサーチが提唱され始めた頃の現場への浸透は限定的であった。こうした問題に対して、教師に向けたアクションリサーチのガイドブックが数多く出版され、具体的な実践方法を紹介することによって教師の支援が試みられている（例えば、Sagor & Williams 2016）。我が国では、佐野（2000, 2005）によって英語科教師によるアクションリサーチが積極的に紹介され、アクションリサーチの理論的背景や手続き、アクションリサーチのテーマ別の実践事例が解説されている。また、横溝（2000）は、日本語教師によるアクションリサーチについて理論や実践事例を紹介している。

さらに、近年ではアクションリサーチの実施を支援するためのワークシートが開発されている。例えば三上（2010）は、アクションリサーチのプロセスとして、①Focus（現状を把握し、研究の焦点を明確化する）、②Hypothesis（到達可能な目標とその改善策を探し、仮説を設定する）、③Action（実施計画を立て、実行する）、④Reflection（仮説を検証し、成果を振り返る）の4フェーズを設定し（図1）、各フェーズに対応したワークシートを開発している。こうしたワークシートを開発し、普及を促進することは、研究に対する教師の不安や負担を軽減し、ひいてはアクションリサーチが浸透するための一助となると考えられる。

このように支援ツールの開発が進められている一方で、アクションリサーチにおける教師の思考過程が十分に明らかにされてきたとは言い難い。近年の教師の学びに関する研究では、学びのツールやコミュニティといった教師の学習を促進する環境を構成する上で、ツールの開発だけでなく、使用時において生じる思考や学びの過程を解明することも重要であることが指摘されている（例えば、Russ *et al.* 2016）。したがって、ワークシートによって教師の学習をより効果的にするためには、アクションリサーチの各フェーズにおける教師の思考過程を理解することが重要であると考えられよう。

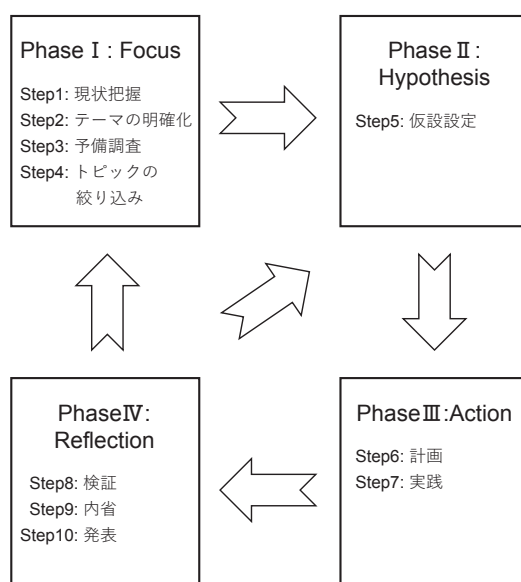


図1 アクションリサーチのフェーズ（三上 2010 を引用）

そこで、本研究では教師にアクションリサーチを依頼し、その実践過程における思考についてインタビューすることによって、アクションリサーチにおける教師の思考過程を明らかにすることを目的とする。具体的には、三上（2010）のワークシートを援用して、中学校の英語科教師1名にアクションリサーチの実践を依頼し、各フェーズにおける思考内容に関するインタビューデータを手がかりに分析することとする。

2 方法

本研究の方法は、以下の通りである。

2.1 研究協力者

X 県の公立中学校の英語科教師（以下、教師 A）に研究を依頼した。教師 A は教職経験 14 年の女性教師で、教育センターの研究員として年間の研究テーマを設定し、取り組んでいる。本研究では、その研究の一環としてアクションリサーチの実施を依頼している。対象学年は中学 1 年生で教師 A が担任する学級である。

2.2 調査期間と方法

調査期間は 201X 年 4～5 月で、三上に基づき Focus、Hypothesis、Action、Reflection の 4 フェーズ 1 サイクル分のアクションリサーチを実施した。Action の授業回数は 6 回で、各実践をビデオカメラで記録した。

本研究ではインタビュー法を用いて、三上のワークシート記入時に思考した内容を教師に想起してもらった。インタビューのタイミングは、①授業実践前（Focus と Hypothesis のフェーズに該当）、②各授業後の休み時間（Action に該当）、③すべての授業実践終了後（Reflection に該当）とした。インタビューでは「アクションリサーチの各フェーズの遂行時に考えていたことについて想起し、説明してください」と伝え、①と③は約 20 分、②は授業ごとに 5 分～10 分実施した。

2.3 本実践における研究者の位置付け

アクションリサーチには多様な様式が存在し（Kemmis *et al.* 2014）、それによって研究者のスタンスや関わり方が大きく異なるとされている。ここでは、本実践における研究者の位置付けを明示する。

研究者の位置付けは 2 つの観点から記述できる。第 1 の観点は、アクションリサーチへの研究者の参加構造である。具体的には、教師のみで自律的にアクションリサーチを実践し、研究者はそのプロセスに介入しない（あるいは研究者が存在しない）場合と、研究者が積極的に実践内容に介入する場合に分けられる（藤原 2020）。この点に関して、本研究ではインタビューの実施が教師の振り返りになる点、筆者がアクションリサーチ遂行上の質問や支援をしている点で、研究者が実践に参加するアクションリサーチとして位置付けられる。ただし、英語教育の実践内容に関しては筆者が介入や助言をしていないため、研究者の参加はやや限定的である。

第 2 の観点は、理論構築の主体が誰であるかである。研究者が教師の実践を記述して理論を構築する場合と、教師が研究者としてすべての手続きを遂行し、理論を構築する場合に分けられる

(McNiff & Whitehead 2009)。この点に関して、本実践では、アクションリサーチにおける教師の思考過程を記述する筆者と、研究員として年間のテーマを探究する教師のように、両者ともに理論構築の主体であると言える。しかしながら、本論文は筆者がアクションリサーチにおける教師の思考過程を記述することを目的としているため、本稿では研究者が理論構築の主体として研究の成果を言及する。したがって、教師 A によって構築された実践理論については、別稿に譲ることとしたい。

2.4 倫理的配慮

本研究は、協力校の校長および教師に研究の趣旨を説明し、研究協力と学会や論文等への公開の同意を得た上で実施している。本研究で収集されたデータは、プライバシーを保護するためにすべて匿名化した上で保管および分析している。

3 結果と考察

本実践において記入されたワークシートおよびインタビューの内容に基づき、アクションリサーチにおける教師 A の思考過程を分析した。以下では、まず教師 A によるアクションリサーチの実践の概要を述べた上で、ワークシートおよびインタビューの分析から得られた結果について考察する。

3.1. 教師 A による実践の概要

(1) Focus および Hypothesis

表1は Focus および Hypothesis のフェーズにおけるワークシートの記入内容を整理したものである。

現状把握の調査では、日常的な生徒の観察を主として、英検 Can-do リストや小テストを補助的に活用したと説明している。さらに現状把握の調査とは別に、教師 A は自身の関心として、「音と文字の一致」、すなわち、英語で話したり聞いたりできることが、読んだり書いたりできるようになることの重要性を指摘している。また、教師 A は、自身の教育観として、ペア活動を通じてクラスの生徒同士で認め合いや助け合いができるようになってほしいというねがいを語っている。その背景として、当該クラスの雰囲気があまりよくないことが語られ、具体的には、教師や ALT が話題を提示しても他のクラスと比べて反応が薄く、ペアワーク等が思うように展開しないことが語られた。

以上のような現状把握における生徒の実態、教師の関心や教育観を基にして、教師 A はアクションリサーチの問いを「学力の低い生徒、または学力（モチベーション）の高い生徒であっても、ペア活動を自信を持って楽しくできるようにするためには、どのような指導が必要か？」に設定している。この問いに対して、教師 A は、「実際の場面を伴った多量のインプットを与えること（仮説①）」と「授業目標を明示すること（仮説②）」という方法が有効であるという仮説を設定している。ここでいう仮説①の「多量のインプット」とは、small talk という英会話の活動を指し、授業の導入場面で、教科書の学習事項を生徒が文字で学習する前に、まずは音声で学習することを意味している。具体的には、まず教師が話題を提示し、クラス全体の前で教師と生徒で英会話

のモデルを示した後に、生徒同士でペア活動を実施させるという活動である。そして仮説②では、授業目標を明示することで、現在している活動が何のためにしているかを明確にすることで意欲的に取り組めるからであると語られた。

表1 Focus および Hypothesis におけるワークシートの記入内容

現状把握 (Focus)	<ul style="list-style-type: none"> ・学力が低い生徒同士のペア活動がうまくいかない ・人前で発言するのが苦手な子が多い ・中1の初めにして学力差が生徒の中でかなりあり、どちらに授業を合わせても雰囲気あまりよくない ・英語の音と文字が、なかなか一致しない
アクションリサーチの問い (Focus)	学力の低い生徒、または学力（モチベーション）の高い生徒であっても、ペア活動を自信を持って楽しくできるようにするためには、どのような指導が必要か？
教師の仮説 (Hypothesis)	仮説① やはり活動の前には多量のインプットは必要。実際の場面を伴った多量のインプットを与えることで、下位の子に多量のインプットを与えるだけでなく、上位の子にも興味を持ってやることができるのではないか
	仮説② ペア活動の先にできるようになること、という目標を意識させ、例えば、黒板に今日の授業の目標を明示することで、生徒に意欲を持たせることができるのではないか

(2) Action

以上の仮説を基にして、教師 A は、多量のインプットとしての small talk と授業目標の明示を6回の授業で計画し、その効果を検討することにした。なお、small talk は、実践①、実践②、実践③、実践⑥、授業目標の明示は、実践①と実践⑥で実施している。

仮説①の small talk は、実践②から本格的に導入されている。実践②のインタビューにおいて、以下のように教師 A は、授業の雰囲気はよかったものの、教師と生徒間の英会話から生徒同士のペア活動への切り替えのタイミングが難しく、時間を使いすぎたことを説明している。

・長すぎましたね、やっぱりペアワークに入る small talk が、うん。でも、しょうがないかなあという気もしないでもないですよ。あのぐらいやらないと、なかなか。Do you～？はやってはいたんですけど、それでも言えない子が多いので、うん。もうちょっとなんだろうなあうまく進めればいいのかと思うんだけど、（中略）雰囲气的にはね、うん、よかったと思うので。

実践③では、スポーツ選手のファンであるかどうかを会話する活動をしたが、実際的な話題でなく、つまらなかったと語る。また、代替案として、芸能人のファンも含めて話題を広げた方がよかったと振り返っている。

・話題がとにかくだめ。だから仮説のときに（実際の場面を伴ったインプットと）書いたと思うのですが、結局そこが今回はだめだったっていうことですかね（中略）ここで、何だろう、実際の場面を伴ったっていう。だから、ここがつまらなかったと思いました。

・これ例えば sports だけじゃなくて、AKB fan とか Arashi fan とかにした方がもっとオープンに広げた方がよかった。

実践⑥では、実践⑤の小テストで生徒が I am not～の表現を難しそうにしていた実態と、実践

③の話題に関する反省を活かし、芸能人を話題にして small talk を実施した。インタビューにおいて、教師 A は、授業開始からクラスの雰囲気が悪いと感じたため、予定していたタイミングより早く small talk を実施し、その結果、雰囲気が良くなったと語っている。

- ・(授業冒頭の英語での挨拶で) テンションが重たいので、ああこれはもうダメだと思って。これは small talk をこれは入れようと思って。small talk を入れ、それでもまだちょっと重たいので、少しでもここでちょっと柔らかくなったんですよ。

次に、仮説②の授業目標の明示については、教師 A は実践①と実践⑥で実施し、その効果を感じている。例えば、実践①のインタビューでは、音読の学習活動で「(教科書の登場人物に)なりきって読もう」という目標を提示したことで、授業の雰囲気がよくなったことを以下のように語っている。

- ・まあ今日は上出来じゃないですかね。どうしてかっていうと、最後は「えーっ」とか言いながらあそこまで盛り上がらないんですよ。大変なの。こうやってやるのが。うん。で、自分言うのもなんですけど、目標提示したのはよかったかなと。

以上のように教師 A は、small talk の話題や進行の仕方、授業目標の明示による雰囲気の変化に関する出来事を通して自身の働きかけの効果や問題点を吟味している。

(3) Reflection

教師 A は、これまでの授業実践を振り返ったり、生徒の様子を実践時に観察したりすることによって最初に設定したアクションリサーチの仮説を検討している。表2は、上記の Action フェーズと Reflection フェーズの要点をまとめたものである。

表2 Action および Reflection におけるワークシートの記入内容

各実践と振り返り (Action)	実践①	・健康診断のため、small talkは教師と生徒間の英会話のみに短縮した(仮説①) ・授業目標を「なりきって読もう」と提示して音読をさせたことで、授業全体が盛り上がった(仮説②と関連)
	実践②	・好きな和食を話題にしてDo you like～?のsmall talkを実施した結果、雰囲気はよかったと感じたが、教師と生徒間の英会話から生徒同士のペア活動への切り替えが難しく、時間を使いすぎた(仮説①)
	実践③	・スポーツを話題にしてAre you ～ fan? のsmall talkを実施したが、話題がつまらなかったと感じたため、芸能人のファンを聞くといった話題に広げた方が実際場面のリアルな会話になったのではないか(仮説①)
	実践④	※職員会議のため、インタビューは実施せず (AETとの授業のため、仮説の働きかけは実施せず)
	実践⑤	・小テストとドリルの時間であるため、small talkは実施しなかった ・テストでは生徒が I am not ～ の表現を難しそうにしていたと振り返り、次回のsmall talkで練習しようとした
	実践⑥	・芸能人を話題にしてAre you ～ fan?から I am not ～ fanと答えるsmall talkを実施した結果、雰囲気がよくなった(仮説①) ・目標を「正確にかけようにしよう」と設定し、ほとんどの生徒ができていて

		よかった（仮説②）
リフレクション （Reflection）	仮説①	small talkで生徒同士のインタラクションに入る前の、教師・生徒のインタラクションをどのようにクラス全体に波及させるかを考えたり、話題を精選したりするほうがうまくいくのではないか
	仮説②	生徒を観察した結果、かなり目標を意識することができたと感じられ、効果があった

仮説①について、教師 A は、実際の場面を伴ったインプットであるためには、small talk の話題が重要であるという考えを強めている。一方で、small talk における話題だけでなく、教師と生徒間の英会話の方法を工夫することが学習活動を成功させる上で重要であるという新たな仮説を以下のように示唆している。

・生徒同士に行く前にちょっと前に考えた、考えたっていうか Teacher-Student のインタラクションをどうクラス全体に聞かせるかっていうか波及させるかっていうことを考えた方が結果的に Student-Student のペア活動もうまくいくんじゃないかなと。だからその話題というのですか、聞きたくなるような話題、AKB fan とか Arashi fan とかやりましたけど、その辺をもうちょっと精選してですかね。

それに対して、仮説②の授業目標の明示は、多くの生徒が意識して学習できるようになったと感じられ、うまく機能したことを語っている。

・感覚ですけど、かなりの生徒が意識したんじゃないかなという気はしますね。それ（授業目標）を最初に掲げるということで、「ああ、今日はこれをちゃんとやればいいんだ」っていうようなことが明確になるから、それをポイントにして達成しようっていう風になったんじゃないかなと思うし。

このように教師 A は、仮説の一部が支持されたことを確認する一方で、新たに取り組むべき仮説を見出している。

3.2. アクションリサーチにおける教師の思考過程

アクションリサーチのワークシートとインタビューのデータから、本研究では以下の2点が示唆された。

第1に、教師は自身の教育観や関心を繋げながら現状把握から仮説生成までのプロセスを展開させていることが示唆された。教師 A は、観察、Can-do リストを通して「現状把握」「アクションリサーチの問い」「教師の仮説」の項目をワークシートに記入している。このように三上（2010）に基づき、教師 A は客観的な現状把握をしている。しかしながら、その一方で、実際のアクションリサーチの思考過程に関するインタビューでは、「認め合いや助け合いを大事にする」といった教育観や、「音と文字の一致」という関心が語られている。

こうした教師の教育観は、現状把握において「ペア活動がうまくいかない」「人前で発言するのが苦手な子が多い」という実態を調査したことに関連すると考えられる。また、教師 A の関心である「音と文字の一致」は、現状把握の「英語の音と文字がなかなか一致しない」、仮説①の「多量のインプット」という手立てに関連することが推察される。したがって、アクションリサーチ

の現状把握から仮説設定までのプロセスにおいて、教師の教育観や関心が関係することが示唆されよう。

第2に、アクションリサーチにおけるリフレクションの思考過程について、教師は、仮説に沿ってPDCAサイクルを回して授業の手立てを省察する一方で、複数の実践を1つの意味単位として統合して省察することによって授業を改善するという2つのタイプのリフレクションをしていることが示唆された。仮説①を例にすると、前者のリフレクションは、「実際の場面を伴った多量のインプット」という仮説に基づき small talk の話題を検討する場面が挙げられる。実践では、教師 A はスポーツ選手のファンを話題にして small talk を実施したが、スポーツに興味のない生徒にとっては話題がつまらなく、現実場面を伴った話題ではないと振り返り、芸能人のファンを話題にすべきであると省察している。このように仮説に基づき実際の働きかけが適切であるかどうかを検討し、改善していることが読み取れる。言い換えれば、教師はPDCAサイクルを回してリフレクションをしていると考えられる。

それに対して、教師 A が、これまでの実践で得られた気づきを統合して省察する場合も見られた。例えば、教師 A は、6 回の実践後の振り返りにおいて、実践③や実践⑥を通して small talk における話題の重要性を再確認しながらも、ペア活動がスムーズに進まなかったことを踏まえて、small talk の展開方法それ自体を見直している。こうしたリフレクションを通して教師 A は新たな仮説を生成していることから、実践のまとまりを統合して振り返ることは、アクションリサーチを新たなサイクルに進展させる上で役立つことが示唆されよう。以上のリフレクションの思考過程を記述すると図2になる。

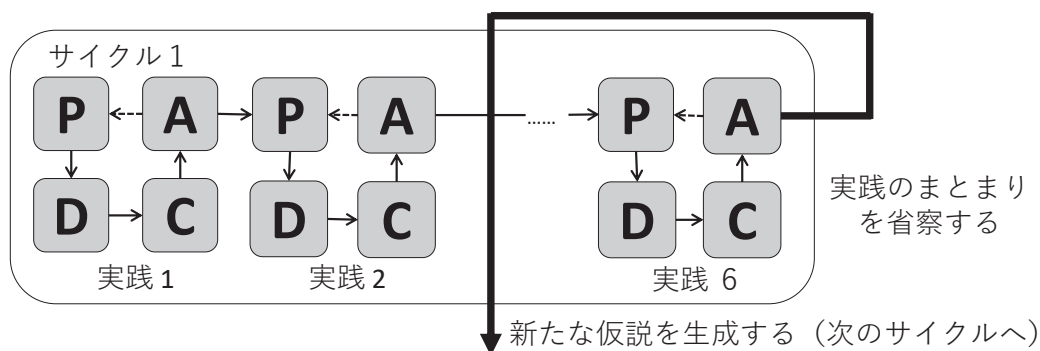


図2 アクションリサーチにおけるリフレクションの思考過程

4 まとめと今後の課題

本研究では、三上（2010）のワークシートに基づき中学校英語科教師にアクションリサーチを依頼し、その実践における思考内容についてインタビューすることによって、アクションリサーチにおける教師の思考過程を探ることを目的とした。その結果、第1に、教師は自身の教育観や関心を繋げながら現状把握から仮説生成までのプロセスを展開させていること、第2に、教師は、仮説に沿ってPDCAサイクルを回して授業を改善するリフレクションと、複数の実践を1つの意味単位として振り返るリフレクションをしていること、の2点が示唆された。

アクションリサーチの方法開発への示唆として、第1に、アクションリサーチを展開する上での思考過程において、教師の関心や教育観が重要な意味を持つことから、自身の教育観や関心について記入する項目を三上のワークシートに追加する必要性が示唆された。三上のワークシートでは、現状把握に基づきアクションリサーチの仮説設定や実施計画を遂行するが、本研究の結果と照らし合わせると、教師の関心や価値観がアクションリサーチの展開と不可分であると考えられる。実際に諸外国のアクションリサーチ研究においても教師の関心や教育観が重要視されている（例えば McNiff & Whitehead 2009）。以上を踏まえると、例えばアクションリサーチの初期フェーズにおいて、自身の関心や教育観を記述するワークシートの項目を設け、それに基づき現状把握等のステップを展開させた方が教師の思考過程としては自然であると考えられよう。また、第2の結果を踏まえると、アクションリサーチの新たな仮説を生成する上で、これまでの自身の実践を総合的に振り返ることも重要であると考えられる。三上の Reflection フェーズでは、生徒からテストデータを収集する等の客観的な記録を基に教師の仮説が検討されるが、本研究の結果を踏まえると、そうした調査だけでなく、アクションリサーチにおける実践の蓄積による気づきからも仮説を検討することが重要であると考えられる。したがって、三上の Reflection フェーズにおいて、そうした実践のまとまりを振り返るためのワークシートの記入項目を設けることが示唆されよう。

今後の課題としては、以上の知見を基に改良版のワークシートを開発し、実際に教師に実践を依頼し、その有効性を検討することが求められる。

参考文献

- 秋田喜代美（2005）「学校でのアクション・リサーチ：学校との協働生成的研究」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学（編）『教育研究のメソドロジー：学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会，163-189.
- Darling-Hammond, L. & Snowden, L. (2009) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass, San Francisco. 秋田喜代美・藤田慶子（訳）『よい教師をすべての教室へ』，新曜社，東京.
- Doyle, W. (1980) *Classroom management*. Kappa Delta Pi, West Lafayette.
- 藤原顕(2020)教師による自立的なアクションリサーチの方法論に関する検討. 福山市立大学教育学部研究紀要, vol.8: 71-83.
- Kagan, D.M. (1992) Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol.62(2): 129-169.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014) *The Action Research Planner*, Springer.
- Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, Vol.2(4): 34-46.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2009) *Doing and Writing Action Research*. SAGE Publications.
- 三上明洋（2010）『ワークシートを活用した実践アクション・リサーチ』大修館書店

- Russ, R.S., Sherin, B.L., & Sherin, M.G. (2016) What Constitutes Teacher Learning?, In Gitomer, D.H. and Bell, C.L. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research Association, 391-438.
- Sagor, R.D. & Williams, C. (2016) *The Action Research Guidebook*. Corwin Press.
- 佐野正之 (2000) 『アクション・リサーチのすすめ：新しい英語授業研究』大修館書店
- 佐野正之 (2005) 『はじめてのアクション・リサーチ』大修館書店
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社